

Caruso, Marcelo

## **Reiz und Gefahr des Ephemerens. Der Sandtisch und die Ordnung der modernen Schule im frühen 19. Jahrhundert**

Priem, Karin [Hrsg.]; König, Gudrun M. [Hrsg.]; Casale, Rita [Hrsg.]: *Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte*. Weinheim u.a. : Beltz 2012, S. 136-150. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft ; 58)



### Quellenangabe/ Reference:

Caruso, Marcelo: Reiz und Gefahr des Ephemerens. Der Sandtisch und die Ordnung der modernen Schule im frühen 19. Jahrhundert - In: Priem, Karin [Hrsg.]; König, Gudrun M. [Hrsg.]; Casale, Rita [Hrsg.]: *Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte*. Weinheim u.a. : Beltz 2012, S. 136-150 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-72072 - DOI: 10.25656/01:7207

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-72072>

<https://doi.org/10.25656/01:7207>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipt.de](mailto:pedocs@dipt.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Zeitschrift für Pädagogik · 58. Beiheft

# **Die Materialität der Erziehung: Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte**

Herausgegeben von

Karin Priem, Gudrun M. König und Rita Casale

**BELTZ**

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben dem Beltz-Verlag vorbehalten.

Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2012 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Lore Amann

Gesamtherstellung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41159

# Inhaltsverzeichnis

*Karin Priem/Gudrun M. König/Rita Casale*

Die Materialität der Erziehung: Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. Einleitung zum Beiheft .....	7
---	---

## Verortungen

*Gudrun M. König*

Das Veto der Dinge. Zur Analyse materieller Kultur .....	14
--	----

*Jürgen Oelkers*

Die Historizität pädagogischer Gegenstände .....	32
--	----

*Marc Depaepe/Frank Simon/Frederik Herman/Angelo Van Gorp*

Brodskys hygienische Klappschulbank: Zu leicht für die schulische Mentalität?	50
---	----

*Lynn Fendler*

The Educational Problems of Aesthetic Taste .....	66
---	----

*Klaus Prange*

Erziehung als Handwerk .....	81
------------------------------	----

## Praktiken

*Monica Ferrari*

Education and Things. Pedagogical Ideologies and Didactic Materials in Two European Courts (15th-17th Centuries) .....	92
---	----

*Sabine Reh/Joachim Scholz*

Schülerzeitungen als Artefakte. Schulkulturen in den 1950er und 1960er Jahren .....	105
--	-----

*Karin Priem*

Sehen, Lesen, Schreiben, Sprechen und die Dinge. Eine Didaktik der „Stunde Null“ .....	124
--	-----

## **Vergegenständlichungen**

*Marcelo Caruso*

Reiz und Gefahr des Ephemereren. Der Sandtisch und die Ordnung der modernen Schule im frühen 19. Jahrhundert .....	136
--	-----

*Michael Geiss*

Die Verwaltung der Dinge. Einige Überlegungen zur pädagogischen Geschichtsschreibung .....	151
--	-----

*Sascha Neumann*

Pädagogisierung und Verdinglichung. Beobachtungen zur Materialität der Frühpädagogik .....	168
--	-----

*Norbert Grube*

Der Markenartikel als Erziehungsobjekt? Kleidernormen und Kleiderformen bei Schüler/innen und Lehrer/innen im 19. und 20. Jahrhundert .....	185
---	-----

## **Episteme**

*Sonja Häder*

Kunstformen als Wissensrepräsentationen. Die naturwissenschaftlichen Glasmodelle von Leopold (1822-1895) und Rudolf (1857-1939) Blaschka .....	200
--	-----

*Sabine Bollig/Helga Kelle/Rhea Seehaus*

(Erziehungs-)Objekte beim Kinderarzt. Zur Materialität von Erziehung in Kindervorsorgeuntersuchungen .....	218
--	-----

# Vergegenständlichungen

Marcelo Caruso

## Reiz und Gefahr des Ephemereren

*Der Sandtisch und die Ordnung der modernen Schule  
im frühen 19. Jahrhundert*

### 1. Einleitung

Im Jahr 1882 machte der Argentinier Wenceslao Ponce eine großzügige Spende für den Bau von neuen Schulgebäuden in der Stadt Buenos Aires. In einem Mitteilungsbrief schrieb er an den damaligen Vorsitzenden des nationalen Bildungsausschusses, wie er sich dankend an seine Elementarschule in der nördlichen Provinz Tucumán erinnert. Diese war von einem Franzosen geleitet worden und hatte das System des wechselseitigen Unterrichts angenommen: „Dort“, erinnerte sich Ponce, „lernte ich die ersten Buchstaben und Zahlen auf den Sandtischen zu zeichnen. Diese wenigen Kenntnisse, die ich damals erworben habe, bildeten die Grundlage des Kapitals, auf dessen Basis ich ein kleines Vermögen aufgebaut habe“ (Ponce, 1882, S. 545). Als Ponce diese Erinnerungen aufs Papier brachte, gehörte der Sandtisch, auf dem er die Rudimente des Schreibens und Rechnens gelernt hatte, zum Repertoire vergangener Schultechnologien. Bekanntlich war das Anfang des 19. Jahrhunderts enthusiastisch gefeierte System des wechselseitigen Unterrichts in den Dekaden nach 1850 definitiv in Misskredit geraten. Nicht alle, aber recht viele ihrer charakteristischen Technologien wurden schnell vergessen, weil sie an Zeiten ärmlicher und uneffektiver Schulversorgung erinnerten.

In der Geschichte der Pädagogik, der Erziehung und der Schule wurden einzelne Dinge gelegentlich zum Symbol für ganze pädagogische Entwürfe stilisiert. So wurden im Falle Maria Montessoris die Kindergartenmöbel oder bei Célestin Freinet die Druckpresse zum Sinnbild des jeweiligen pädagogischen Systems. Beim wechselseitigen Unterricht nach Andrew Bell und Joseph Lancaster war es zunächst nicht so einfach, einen einzigen Gegenstand als Symbol des Gesamtsystems auszumachen, denn die weitgehende Technologisierung unterrichtlicher Vorgänge dank des Einsatzes zahlreicher Objekte wurde in diesem englischen Modell der Schularbeit auf die Spitze getrieben. Somit stand eine ganze Reihe neuer Gegenstände, wie z.B. Telegraphen, Halbzirkel, Abzeichen und spezifische Wandfädeln, zur Verfügung. Und dennoch repräsentierte besonders der Sandtisch für viele Zeitgenossen wie Herrn Ponce diese Pädagogik, die

die ununterbrochene Tätigkeit großer Schülermassen unter der Aufsicht fortgeschrittener Kinder hochhielt.

Im Folgenden möchte ich den Sandtisch, seine internationale Zirkulation und seine Funktion bei der Entstehung einer „Grammatik der Schularbeit“ (*grammar of schooling*) diskutieren (zum Konzept: Cuban & Tyack, 1995; Tyack & Tobin, 1994). Dieses Schulmöbel soll hier als Testfall weitergehender Diskussionen zum Verhältnis zwischen schulischen Artefakten und Ordnungsvorstellungen oder, mit anderen Worten, zwischen Materialität und Diskursivität dienen. In freier Übernahme der analytischen Vorschläge Latours möchte ich diesem Artefakt eine „agency“ unterstellen, die bestehende Sinninformationen „irritiert“ und sie zur Stellungnahme auffordert (Latour, 2005). Die Diskussionen über Funktion, Wirksamkeit, Vor- und Nachteile des Sandtisches als Artefakt werden somit nicht lediglich als eine rein innerdiskursive Sache behandelt, sondern es wird die paradiskursive Materialität der Sandtischpraktiken ebenfalls ernst genommen.

Gewiss ergaben sich die Stellungnahmen zeitgenössischer Schulpublizisten nicht allein aus der nackten Präsenz der Sandtische in einigen Schulen, sondern darüber hinaus aus den drängenden Fragen der Zeit im Bereich der Technologisierung unterrichtlicher Vorgänge. Denn die fragile Schulordnung der Elementarschule zu Beginn des 19. Jahrhunderts suchte nach Gegenständen, welche die Einrichtung ökonomischer und effektiver Routinen im Schulleben ermöglichen sollten. Die Argumente und Prozesse bei der Entstehung, Verbreitung und Ablehnung des Sandtisches eignen sich in hohem Maße für die Analyse der Unsicherheiten in der Frühphase der Etablierung konsistenter Schulverhältnisse für die Gesamtbevölkerung. Der Sandtisch wurde in einer Zeit erfunden und eingesetzt, in der die uns geläufige, moderne Schulordnung nicht konsolidiert war und somit mehrere Entwürfe für einen geordneten Schulalltag in der Diskussion standen.

Zunächst sollen der Sandtisch und seine Funktionen im Kontext des Systems des wechselseitigen Unterrichts dargestellt werden (2). Dabei werden einige Faktoren und Koordinaten seiner Akzeptanz samt den daraus entstandenen Diskussionen skizziert (3). Die interkontinentale Transferdynamik dieses Schulmöbels wird dabei technologisch und kulturell kontextualisiert (4), um schließlich die widersprüchliche Rolle des Sandtisches auf dem Weg zur Konsolidierung einer modernen Schul- und Unterrichtsordnung zu diskutieren (5).

## **2. Auf dem Weg zur modernen Schulordnung: Der Sandtisch als Sinnbild des wechselseitigen Unterrichts**

Ein Sandtisch nach diesen Entwürfen bestand aus einer horizontal angebrachten, rechteckigen Platte, die etwas vertieft ausgehöhlt war. In dieser Vertiefung befand sich feiner Sand, der mit einem Schieber geebnet werden konnte. Auf dieser geebneten Sandfläche war es möglich, mit hölzernen oder eisernen Griffeln oder auch mit den Fingern Buchstaben zu malen, wobei diese Übung oftmals gleichzeitig mit der Erlernung von Lauten verbunden war und nicht lediglich eine einfache Zeichnung darstellte (vgl. Abb. 1). Auf diese Art und Weise sollten die ersten Übungen im Schreiben und Lesen vereinfacht

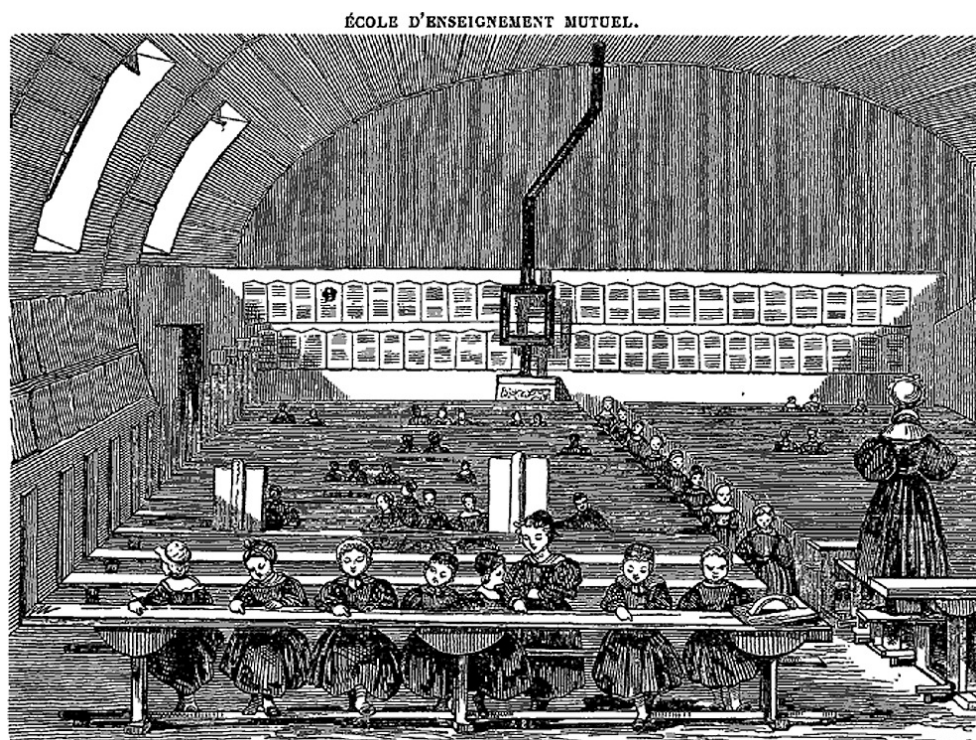


Abb. 1: Quelle: *Le magasin pittoresque* 19 (1834), S. 45

und verknüpft werden. Dabei sparte man an Papier, Bleistiften und sogar an den damals noch teuren Schiefertafeln (Hall, 2003). Der Sandtisch vergegenständlichte somit zentrale Werte des wechselseitigen Unterrichts, wie Sparsamkeit, Verdichtung von Aktivitäten und ununterbrochene Tätigkeit.

Ein zentraler Faktor für die Kristallisierung des Sandtisches als Sinnbild des Systems des wechselseitigen Unterrichts lag darin, dass dieses Schulmöbel die Zeitgenossen eindeutig an die „indische Herkunft“ des Unterrichtssystems erinnerte. Das Schreiben im Sand hatte seit jeher zum Technikrepertoire indischer Dorfschulen gehört, und dort entstand auch die erste Version des Systems des wechselseitigen Unterrichts. Andrew Bell selbst, damals Leiter des militärischen Waisenhauses in Madras, übernahm diese Technik und behauptete, „this practice is the only branch of the New School which, as before stated, the Author borrowed from India“ (Bell, 1823, S. 87-88). In diesem Sinne bestand die Übertragung des Schreibens auf Sand auf die Organisation (westliche) Schule aus der Integration einer in den indischen *patshalas* geläufigen Praktik in das durchkalkulierte und rationalisierte Ordnungsmuster des systematisierten Unterrichts (Tschurenev, 2008, S. 32-41). Nicht zuletzt aufgrund dieser engen entstehungsgeschichtlichen Verbindung wurde der Sandtisch für viele Zeitgenossen zum Symbol des neuen Systems. Der Lehrer Möller in Altona beispielsweise suggerierte diese Verbindung. Weil in den



Volksschulen Holsteins der Sandtisch benutzt wurde, habe dieses Verfahren „wohl die Hauptveranlassung zu der irrigen Meinung Vieler gegeben, als sey die wechselseitige Schuleinrichtung der Normalschule [in der Stadt Eckernförde] nichts weiter als die ursprüngliche Bell-Lancaster'sche Unterrichtsmethode [...]“ (Möller, 1826, S. 159). Analog dazu vertrat der piemontesische Geistliche Carlo Paldi (geb. 1794) die Ansicht, dass diese Erfindung zum Grundrepertoire des „nützlichen“ wechselseitigen Unterrichts gehöre (Paldi, 1826, S. 76-77).

Diese und andere Zeugnisse zeigen, dass der Sandtisch eindeutig einem spezifischen pädagogischen Konzept zugeordnet wurde. Er stellte deshalb einen Gegenstand dar, der nicht „anonym“ diskutiert wurde, sondern immer in Rückbindung auf die Zweckmäßigkeit des utilitaristischen Konzepts von Bell und Lancaster. Dabei ermöglichte der Sandtisch eine ständige Aktivität der jüngsten Schüler, damals immer noch mehr Zukunftsvision denn erlebte Wirklichkeit. Auf dem Weg zu einer modernen Grammatik der Schule wurden seine Vorteile für eine preiswerte und kontinuierliche Lernaktivität vielschichtig diskutiert.

### 3. Reiz des Ephemerens: Internationale Verbreitung des Sandtisches

Obwohl der Sandtisch von Bell ‚erfunden‘ wurde, entfaltete er seine gesamten Systematisierungspotenzen für die Schularbeit erst dank Lancasters Ausarbeitung eines regelrechten Unterrichtssystems mit einer starken Codierung von Praktiken und Routinen. Bereits in England im Zentrum einiger Polemiken um die Originalität und Reichweite des Unterrichtssystems zwischen den anglikanisch-konservativen Anhängern Bells und den puritanisch-progressiven Unterstützern Lancasters (Iremonger, 1818, S. 20; Marsh, 1811, S. 18), wurde der Sandtisch eine Zeit lang zum gemeinsamen Gegenstand beider Versionen des wechselseitigen Unterrichts, aber für die internationale Verbreitung des Sandtisches war seine Berücksichtigung in dem 1810 publizierten Handbuch *The British System of Education* ausschlaggebend (Lancaster, 1810). Dieses Handbuch kannte nicht nur mehrere Auflagen und wurde in Belgien, Portugal und Indien veröffentlicht, sondern war auch aufgrund der jeweiligen Übersetzung in Frankreich (verlegt in Paris in 1815), in Schweden, Spanien und Italien international verfügbar.

Allein die weitreichende Bekanntmachung dieser neuen Erfindung rechtfertigt heute eine Analyse ihrer transkontinentalen Verbreitung, und zwar weit über den nordatlantischen Raum hinaus. Allen diesen Kontexten war die Verfügbarkeit eher detaillierter Darstellungen des Sandtisches und seines Gebrauchs durch die oben erwähnten Handbücher gemeinsam. Beispielsweise in Indien beschrieb ein Handbuch den Einsatz von Sandtischen wie folgt: „Sandtisch. Die Kinder in dieser Klasse schreiben die Charaktere [Buchstaben, d. Verf.] nur im Sand. Wenn ein Kind bereits auf seinem Platz sitzt, zeichnet der Monitor [Kind als Unterrichtshelfer, d. Verf.] oder der Lehrer im Sand die Form des ersten Buchstabens im Alphabet; der Schüler geht mit seinem Finger im Sand wiederholt über die Form, die gerade gezeichnet wurde. Nach dieser Übung wird der Sand geebnet, und der Schüler wird dazu angehalten, den Buchstabe von einer vor ihm

stehenden Tabelle zu kopieren. Danach wird von ihm verlangt, dass er dies aus dem Gedächtnis macht, und dies mit jedem Buchstaben, bis alles gemeistert wird“ (Pearson, 1830, S. 9). Der Sandtisch ermöglichte somit, dass mehr Schüler übersichtlich und gleichzeitig intensiver übten, und machte dank ausgeklügelter und streng codierter Routinen die kurzlebigen Leistungen der Schüler zum Grundstein der Intensität der Übung. Dieser Produktivitätsgewinn bei gleichzeitiger Ersparnis von Schreibutensilien, Schiefertafeln und Papier faszinierte etliche Zeitgenossen.

Die Verbreitung dieses Gegenstandes war zunächst fulminant. Obwohl der wechselseitige Unterricht in Frankreich einige Modifikationen erfuhr, wurde der Sandtisch dort angenommen und die englische Klassifikation der Schüler, die eine „Sandklasse“ für die Anfänger vorsah, in den meisten Schulen diesen Typs eingesetzt (Tronchot, 1972, S. 159-163). Auch in den Vereinigten Staaten fand der Sandtisch allgemeine Aufnahme für die erste Schreibklasse (Baker, 1816, S. 9). In den Elementarschulen der Stadt New York beispielsweise, in denen das Lancastersystem 1805 *in toto* eingeführt worden war, war das Schreiben auf dem Sand bis mindestens 1850 präsent (Reigart, 1916, S. 54). Die jungen lateinamerikanischen Staaten adoptierten zudem den Sandtisch, nicht zuletzt deshalb, weil er preisgünstig bei einem lokalen Handwerker bestellt werden konnte und nicht unbedingt teuer und zeitaufwändig importiert werden musste. Die konsistente Einführung von Sandtischen in der Provinz Buenos Aires bildet ein gutes Beispiel für diese regionale Aufnahme. Zunächst sahen sämtliche Handbücher des Systems des wechselseitigen Unterrichts, die in Buenos Aires verlegt wurden, die Arbeit an Sandtischen vor. Das berühmte Handbuch von Graf de Laborde (orig. 1815 in Paris, 1823 in Buenos Aires verlegt) empfahl die Arbeit am Sandtisch ausdrücklich für ca. zwei Monate. Diese Methode, „die die Kinder so viel amüsiert und eine größere Ersparnis für öffentliche Schulen bedeutet“, sollte die ersten Übungen im Schreiben und die Erlernung der Buchstaben erleichtern (Plan de enseñanza, 1823, S. 32-34), und zwar auch in den Mädchenschulen (Quignon, 1823, S. 25). So fand der Sandtisch schließlich Eingang in dem ersten allgemeinen Reglement für die Elementarschulen der Provinz Buenos Aires von 1825 (art. 25) („Enseñanza mutua“, 1825, Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas. Libro para las comunicaciones de gobierno). Zeugnisse über die Möblierung der Schulen aus dieser Zeit legen nahe, dass diese Vorgaben für die Arbeit der „Sandklasse“ zumindest in den relativ konsistent geführten Mädchenschulen unter der Obhut der lokalen Wohltätigkeitsgesellschaft eingehalten wurden.<sup>1</sup>

Die zunächst allgemeine freundliche Aufnahme des Sandtisches dürfte auch auf die damals weit verbreitete Sicht zurückzuführen sein, dass die Arbeit am Sandtisch einen besonderen Nachweis der Kinderfreundlichkeit des stark reglementierten Unterrichtssystems darstellte. Lancaster selbst erwähnte in einem Handbuch die Heiterkeit, die

1 Diese sind die bestdokumentierten Schulen. Vgl., unter anderen, „alizador y un cajón, para la clase de arena“, in: „Inventario“, 30: Dezember 1833, und „veinte y cinco lapiceras de arena nuevas“, in: „Inventarios de lo que existe en la Escuela de Montserrat perteneciente al Estado“, o.D. (1833), beide in: Archivo General de la Nación (Buenos Aires), Sociedad de Beneficencia, Escuelas de la Ciudad, 1825-1884, legajo 78, jeweils fol. 15.

diese Übungen „bei den kleinen Unschuldigen“ mit „ihren kleinen Fingern“ verursacht haben sollen (Lancaster, 1821, S. 13). Sogar skeptische deutsche Beobachter pflichten ihm in dieser Sache bei: „Der Sandtisch“, urteilte ein sächsischer Schuldirektor, „ist für die Kinder ein vortrefflicher Übergang vom Spiele im Sande zum Arbeiten überhaupt“ (Baumfelder, 1835, S. 26; ähnlich Eggers & Hansen, 1825, S. 68). Der Geistliche Paldi im Kanton Tessin schwärmte ebenfalls von der Aktivität der Kinder am Sandtisch: „Wenn ich an den Sandtischen vorbeikomme, fühle ich mich von der Last der Schule erleichtert und sage mir: Das ist die Unschuld, die sich amüsiert, öffnet ihre Augen zum Licht und beginnt den Weg des Wissens zu gehen, ohne Qual, ohne einen einzigen Schweißtropf zu gießen, was unumgänglich im alten System war“ (Paldi, 1826, S. 77). Auch die „Bibel und Schulkommission“ in Kapstadt fand diese Übung „besonders attraktiv für den Geist des Kindes“ (Cape of Good Hope, 1814, S. 95). Die Arbeit am Sandtisch war beides: Anlass zu kinderfreundlicher Übung und Bedingung für nahezu wundervolle Leistungen.

Dieser Siegeszug des Sandtisches fand nur dort seine Grenzen, wo es bereits konsolidierte Schulverhältnisse gab, wie zum Beispiel in den Schulen des wechselseitigen Unterrichts in den Kantonen Lausanne und Genf, in denen der Sandtisch von vornherein bei deren Ausstattung nicht vorgesehen war (Nicole, 1823, S. 4-5; Martin, 1827, S. 31). Aber auch sein Erfinder rückte von ihm ab. Bell räumte 1823 ein, dass der Sandtisch als einzige Neuerung seines Systems sich nicht bewährt hätte (Bell, 1823, S. 87-88). Aus allen weiteren Handbüchern seines Systems wurde daraufhin der Sandtisch gestrichen (Mr. H., 1833), während Handbücher der Lancaster'schen Version in den 1830er Jahren die Bildung der Sandklasse und die Benutzung des Sandtisches nicht aufgaben (British and Foreign School Society, 1834, S. 69). Aber auch außerhalb Englands wurde vielerorts auf die Benutzung des Sandtisches verzichtet, wie die italienischen Vorgaben für die Einrichtung von Schulen des wechselseitigen Unterrichts nach 1830 zeigen (Guida per le scuole, 1830, S. 31). Insgesamt lässt sich behaupten, dass die Vertreibung des Sandtisches aus dem wechselseitigen Unterricht eher dort stattfand, wo „eigene“, nicht aus dem Englischen oder Französischen übersetzte Handbücher zum Maßstab von Unterrichtspraktiken wurden. Um diese einsetzende Ablehnung des zunächst so gefeierten Sandtisches näher zu erklären, sollen im Folgenden einige lokale, kulturell variierende Erfahrungen mit ihm näher beleuchtet werden.

#### 4. Lokale Erfahrungen mit den ephemeren Schriftzeichen

Von Beginn an gab es unterschiedlich gelagerte Argumentationsmuster gegen den Einsatz von Sandtischen. Es gab Einwürfe, die sich auf die Überlegenheit der eigenen Tradition gegenüber dem neuen Import beriefen; in anderen Fällen wurde der reine Lernertrag aus den Übungen am Sandtisch angezweifelt; wiederum machten andere Diskutanten die Haupttugend des Sandtisches – die Möglichkeit, unzählige Übungen billig und in kurzer Zeit verrichten zu können – zu seinem Hauptdefekt. Im Folgenden werde ich mich auf Kontexte konzentrieren, in denen die lokalen Akteure unterschiedliche Re-

aktionen auf das Gesamtsystem des wechselseitigen Unterrichts hatten. Diese reichten von tendenzieller Ablehnung (deutsche Staaten) über die umkämpfte (Spanien) bis zur kolonial oktroyierten (Indien) Annahme des Unterrichtssystems. Zusammen mit Ausblicken und Belegen aus weiteren Kontexten berücksichtigt diese Auswahl eine maximale Breite an möglichen Stellungnahmen über den Sandtisch als pädagogischen Gegenstand.

Die Inkompatibilität des Sandtisches mit einigen schultechnologischen Traditionen stellte einen ersten Faktor für skeptische Urteile dar. Bezüglich der Formen und Kontexte seines Einsatzes bieten Szenen aus Indien durchaus interessantes Material an. Dort war das Schreiben im Sand sehr geläufig, aber nicht auf dem Sandtisch, sondern auf dem Boden. Das war beispielsweise in den Schulen des wechselseitigen Unterrichts des Distrikts Bellary (Südindien) der Fall, wo „die Schüler die Buchstaben lernen, indem sie sie mit dem Finger auf dem sandigen Boden malen, und nicht, indem sie das Alphabet nachsagen, wie bei den Europäern“ (Campbell, 1834, S. 351-352). Auch in den Hinduschulen des Distrikts Nattore (Bengal) „wird der Sandtisch nicht benutzt [...], wahrscheinlich, um Kosten zu sparen“ (Central Society of Education, 1838, S. 300). Aber sogar in denjenigen indischen Schulen, in denen der Boden nicht mehr die einzige Schreibfläche bildete, bedeutete dies nicht, dass der Sandtisch und die mit ihm assoziierten Ordnungsroutinen umfassend Einzug gehalten hätten. Eine kleine Schule in Tanath, in der in Gujarati-Sprache unterrichtet wurde, benutzte zwar „Sandplatten“ (*sand boards*); ob diese Sandplatten aber tatsächlich unbewegliche und auf dem Boden fixierte Sandtische nach Bell und Lancaster darstellten, ist stark zu bezweifeln (Ramsay, 1836, S. 27). Die Schilderung der Praxis in einer Hinduschule in der Stadt Bombay von 1818 erhärtet diesen Verdacht:

Folgendes ist die allgemeine Beschreibung einer Hinduschule. Die Buben sitzen zusammen auf dem Boden unter einem Regendach, oder (wie es öfters der Fall ist) am Rande ohne jeglichen Schutz. Jeder Schüler hat eine Platte, ca. anderthalb Fuß lang und einen Fuß breit, die mit Staub oder Sand bedeckt ist; und jeder hat einen gespitzten Stab zum Schreiben. Diejenigen, die noch nichts gelernt haben, werden von dem Lehrer dazu geführt, mit dem Stab auf der Sandplatte Buchstaben zu malen, und zwar die ersten Buchstaben des Alphabets; und derjenige Schüler, der bereits das Schreiben gelernt hat, sitzt neben den Anfängern, damit er kontrollieren kann, dass alles korrekt ausgeführt wird. Sie wiederholen immer wieder die bereits geschriebenen Buchstaben, um den Laut und die Vorstellung der Buchstaben in ihrem Kopf miteinander zu verbinden [...]. So werden Schulbücher durch Monitore und Sandplatten ersetzt [...]. (Native Schools at Bombay, 1818, S. 560)

Nicht nur individuelle Platten oder das Schreiben auf dem Boden standen der Annahme des Schulmöbels in Indien im Wege. Auch lokale Deutungen, die das Schreiben als keineswegs nur profanen Unterrichtsgegenstand ansahen, begrenzten zusätzlich seinen Einsatz. In den Schulen des Distrikts Bellary in Südindien wurde als „Privileg“ wahrgenommen, das Schreiben auf Sand zu verlassen, um dann Schreibübungen auf den üb-

lichen Palmblättern mit einem Griffel fortzusetzen (Campbell, 1834, S. 351-352). In einer bengalischen Schule „beginnen die Schüler mit der Zeichnung von Vokalen und Konsonanten mit dem Finger auf der Sandplatte und dann auf dem Boden mit einem Griffel oder Kreide; diese Übungen werden acht bis zehn Tage fortgesetzt. Dann lernen sie mit einer Stachel in der Faust auf Palmblättern zu schreiben, nicht mit den Fingern [...]“ (State of Education in Bengal, 1837, S. 23). Die Attraktivität anderer Schreibflächen, wie z. B. Palmblätter, die in Südasien von hohem symbolischem, sogar rituellem Stellenwert waren (McDaniel, 2008), war hier zu beobachten. Das Schreiben auf dem Boden, auf individuellen Platten oder auf Palmblättern garantierte jedoch nicht so eindeutig die strikte Routine der Reihung und Übung, wie auf dem Sandtisch als Möbelstück. Nur diese Praktik erzwang eine bestimmte Verteilung der Körper im Raum, die wiederum der Sichtbarkeit aller Handlungen in Frontaldisposition und somit der intendierten Kontrolle der Tätigkeit zugrunde lag.

In Spanien spielten demgegenüber curriculare und pädagogische Argumente eine größere Rolle hinsichtlich der Ablehnung des Sandtisches. Die spanische Elementarschulpädagogik war seit der frühen Neuzeit von der Zentralität des Schreibenlernens dominiert, und die Korporationen städtischer Schullehrer kultivierten eine enge Verknüpfung des eigenen Berufs mit den Berufen des Kalligraphen und des Schriftprüfers. Ein Leitmotiv der spanischen Kritik an dem Bell-Lancaster-System zielte daher auf den Schreibunterricht als solchen ab, und dies gleichermaßen bei den Befürwortern und Gegnern des Unterrichtssystems (Caruso, 2010). Bei seiner Einführung durch Militärs wurde der Sandtisch zunächst mit der Konsolidierung einer pünktlichen Disziplin und Ordnung assoziiert, wie in der ersten Normalschule in Madrid augenfällig:

Der Monitor lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder mit dem Befehlswort: Achtung; diese richten ihre Blicke sofort an die Tabellen, machen mit den Fingern der rechten Hand, bis auf den Zeigefinger, eine Faust; dieser wird auf die innere Seite des Tisches gelegt, während die linke Hand auf dem linken Knie liegt; wenn der Monitor die Kinder genau in dieser Position sieht, spricht er laut den Buchstabe aus, auf den er zeigt; dann sollen die Kinder den linken Arm vom Knie nehmen und auf die innere Seite des Tisches legen, mit dem Zeigefinger der rechten Hand zeichnen sie in den Sand den ihnen vorgegebenen Buchstaben. Wenn sie fertig sind, befiehlt der Monitor: Hände runter; die Kinder legen sofort ihre Hände auf die Knie und bleiben in dieser Stellung. (Junta Protectora y Directora de la Enseñanza Mutua, 1820, S. 28)

Dann sollte der Monitor sich die Leistungen anschauen, korrigieren und falsche Leistungen selbst radieren. Insgesamt ist diese eher rigide Ausführung der kollektiven Übung am Sandtisch gut dokumentiert (Bericht von Ramón Chimioni 1818 über die Normalschule in Madrid, 18. Juli 1818, RSEAP 262/21).

Im Unterschied zu diesen amtlichen Vorgaben stand der Sandtisch in fachmännischen Kreisen in der Kritik. Der Madrider Díaz Manzanares verneinte beispielsweise, dass die zwei mit dem Sandtisch verbundenen Zielsetzungen, nämlich die Bildung und

Einprägung der Vorstellungen über die Buchstaben und die Vorbereitung zum Schreiben, überhaupt erreicht werden könnten:

Das Erste gelingt nicht aufgrund der Komplexität der Buchstabenformen von vier verschiedenen Alphabeten [...], was den Schüler verwirrt und irritiert, und deshalb führt dies zu ungenauen und konfuse Vorstellungen. Daher muss man schlussfolgern, dass der Schüler dabei ungeduldig und unlustig wird und resigniert vor der Zudringlichkeit des tadelnden Monitors [...]. Das Zweite führt zur Unsitte des Verlustes aller natürlichen Dispositionen zur Haltung der Feder, und das Kind gewöhnt sich daran, die Buchstaben in der Luft zu schreiben [...]. (Díaz Manzanares, 1821, S. 7)

Aufgrund dieses Widerstands wurde der Sandtisch nach 1830 vielerorts aufgegeben, wie beispielsweise in der *Escuela del Carmen*, der größten Lancasterschule von Palma de Mallorca („Nota de los muebles y utensilios ecistentes en la Escuela del Carmen de esta ciudad“, Nicolás Pons, 19. Januar 1840, Archivo Municipal de Palma de Mallorca, Leg. 925, VI). Und diese Skepsis setzte sich fort, als die ersten Lehrerbildungsanstalten des Landes eröffnet wurden. José Francisco de Iturzaeta, der Starkalligraph seiner Zeit und zweiter Leiter der Madrider Normalschule, lehnte bei dem wechselseitigen Unterricht „alle unnützliche Apparate wie die Sandtische“ ab: „Sie sind Unnütz, weil sie viel Zeit verlangen, ohne dabei einen Vorteil zu zeigen, und sind sogar schädlich, weil sie viele Unsitten verursachen, die dann den Gang des guten Unterrichts behindern“ (de Iturzaeta, 1846, Vorwort). Orientiert an den Berufen des Kalligraphen, bestritten alle maßgebenden Pädagogen den Nutzen des Sandtisches, weil die Übung daran doch keine echte Vorbereitung für das „richtige“ Schreiben sei.

Aber auch in den Kontexten, in denen der Sandtisch als Technologie prinzipiell angenommen wurde, bestand eine Konkurrenzsituation mit anderen Schreibflächen. Die in Schleswig und Holstein übliche Umsetzung des wechselseitigen Unterrichts, die sog. „wechselseitige Schuleinrichtung“, begrenzte die Lehrbeziehungen zwischen Kindern auf den Bereich der Übungen und Wiederholungen. Nur unter dieser Vorgabe fand der Sandtisch seinen Weg in die schleswig-holsteinischen Klassenzimmer. Für die Zeichnung von krummen und geraden Linien und Winkeln war der Sandtisch wie gemacht: „Diese lassen wir“, so der Lehrer Eggers von der Normalschule in Eckernförde, „auf dem Sandtische schreiben, und zwar ist dieß die erste Uebung des Schreibens, die in unserer Lehranstalt vorkommt. Der Lehrer soll diese Uebung, wie jede andere, erst gehörig vorbereiten“ (Eggers & Hansen, 1825, S. 59). Der Lehrer sollte demnach die Übung zum ersten Mal machen, dann überließ er den Gehilfen oder Monitoren die Wiederholungen. Sollte der Lehrer diese von ihm persönlich geleitete erste Übung einfach vergessen, „welches jedoch in keiner Schule geschehen sollte, so würde doch immer noch, selbst durch ein bloß mechanisches Einüben dieser Züge, für den nachherigen Schreibunterricht viel gewonnen werden“ (Eggers & Hansen, 1825, S. 59). Dafür erarbeiteten Eggers und Carstensen Tabellen, die „einen eigenen Cursus der Uebung fürs Schreiben und Lesen am Sandtische“ bildeten (Eggers & Hansen, 1825, S. 61).

Dennoch wurden diese Übungen teilweise zurückgedrängt: „Anfänglich wurden in der Normalschule [...] die Tabellen 1-25 am Sandtische geübt; gegenwärtig aber hört das selbst Schreibendlesenlernen [sic] am Sandtische mit Tabelle 11 auf und wird bloß auf Schiefertafeln fortgesetzt, indem die Lehrer der Meinung sind, daß man auf diese Weise das Schreibendlesenlernen auch ohne Sandtisch (wenngleich mit dem kleinen vorbereitenden Cursus an demselben) besser durchführen kann“ (Möller, 1826, S. 20, Fußnote). Entsprechend dieser Entwicklung berichtete der Diakonus Peters in Flensburg, ein regelrechter Konvertit der wechselseitigen Schuleinrichtung, dass Sandtische aus der städtischen Freischule völlig verbannt worden waren (Peters, 1829, S. 38, Fußnote 37). Der Magdeburger Schulrat Zerrenner bestätigte, dass der Sandtisch „nicht von allen Schulen der wechselseitigen Schuleinrichtung angenommen [wurde]“ (Zerrenner, 1832, S. 52); in manchen Schulen seien die Bänke anstatt mit Sand mit einem Hintergrund aus Schiefer für die Anfänger ausgestattet worden, weil die beweglichen Schiefertafeln in den Händen dieser unerfahrenen Schüler zu oft zu Bruche gingen.

Mögen die Übungen auf dem Sandtisch den ersten Kontakt mit den Buchstabenformen erleichtert haben; diese waren jedoch für die Fertigkeit des Schönschreibens, die in vielen Kulturen hoch im Kurs stand, bei Weitem nicht ausreichend. Auf der Insel Samoa berichteten Missionare über die Unzufriedenheit ihrer eigenen indigenen Schüler mit den Sandtischen. Sie übten auf diesen Schreibflächen, aber „sie konnten nicht eine große Leichtigkeit darin erlernen. Sie brachten wiederholt ihr Bedauern darüber zum Ausdruck. Weil unsere Ausstattung mit Schiefertafeln so dürftig war, beschlossen sie, wenn möglich, einen Ersatz zu finden“. Diese Kinder haben selbst geeignete Steine gesammelt und die Oberflächen glatt genug poliert, sie bemalten sogar die Oberflächen mit einer selbst gemachten Farbe aus dem purpurnen Saft einer Pflanze. Andere Kinder haben sogar dem Stein einen Rahmen verpasst, um den wenigen englischen Schiefertafeln zu ähneln. Aus den Spitzen von Seeigeln haben sie dann ihre Schreibinstrumente hergestellt. Mit Hilfe des Feuers wurden die Spitzen so weich, dass sie die Steine praktisch wie eine richtige Schiefertafel benutzen konnten (Williams, 1837, S. 478-479). Die Schiefertafeln, die nicht überall so einfach zu organisieren waren, wie diese vielleicht romantisierte Szene aus Samoa suggeriert, standen aufgrund ihrer etwas stärkeren Nähe zu der „echten“ Schreibsituation definitiv in scharfer Konkurrenz mit dem Sandtisch.

Und dennoch bestimmten diese Auseinandersetzungen nicht den Niedergang des Sandtisches. Ein noch schwerwiegenderer, fast über alle kulturellen und kontextuellen Unterschiede hinweg formulierter Einwurf zirkulierte. Bereits Bell hatte für die Einstellung der Arbeiten am Sandtisch ein Argument angeführt, das ein grundlegendes, die Schreibdidaktik übersteigendes Problem dieser Technologie ansprach. Natürlich erleichterte der Sandtisch die einfache Bildung von Buchstaben, Zeichen und einsilbigen Wörtern; aber „angesichts der Schwierigkeit der Aufsicht, weil die Lektion gelöscht wird, sobald sie geschrieben wurde“, bevorzugte er nunmehr die Schiefertafeln (Bell, 1818, S. 87-88). Der Franzose Thierry kritisierte ebenfalls diese „imaginäre Schrift“, die „keine schätzbaren Spuren hinterlässt“ (zit. in Carderera, 1854, S. 403). Der Lehrer Möller in Altona diskutierte die Gefahr der Spielerei, die bei dieser Technologie gegeben war. Einerseits sei diese Technik sehr geeignet, für Kleinkinder die Überleitung

vom Spielen zum geordneten Unterricht zu organisieren. Aber „eine Volksschule bekommt Schüler, die im Alter schon ziemlich fortgerückt sind, die aber ihres Wissens wegen in die Elementarklasse gehören [...]. Diese müssen nun schon gleich nach ihrer Aufnahme ernster genommen werden, als das beschriebene Verfahren am Sandtisch zuläßt“ (Möller, 1826, S. 68). Die Sorge um Aufsicht war für den Flensburger Diakonus Peters im Schleswigschen ebenfalls der ausschlaggebende Grund, die Sandtische aus den Klassenzimmern zu entfernen, „weil Sand den Kindern eine gar zu kindische Beschäftigung, zu wenig Vorübung zum Schreiben [...], dem Lehrer zu wenig Aufsicht über den Fleiß des Kindes giebt [...]. In der hiesigen Freischule sind daher auch nur Schiefertafeln, keine Sandtische“ (Peters, 1829, S. 38, Fußnote 37). Der Lehrer Möller tendierte dazu, Sandtische und Schulordnung als eher inkompatibel anzusehen. Er empfahl den Sandtisch für „die ganz jungen Kinder, etwa von 3-6 Jahren“ (Möller, 1826, S. 69-70). Eigentlich gehöre der Sandtisch nicht in die Schulen, sondern in die Kleinkinderschulen, die öfters fast in einem eher privaten Raum, in sog. „Frauenzimmern“, gehalten wurden (S. 69-70).

Auch die spanischen Diskutanten aus der Elementarschullehrerschaft unterstrichen diesen Aspekt der Schulordnung und der Kontrolle. Bereits das vielleicht bekannteste Handbuch des Unterrichtssystems in Spanien erkannte diese Sorge, als es vorgab, dass in der Anfangsklasse mit dem Sandtisch „die Individuen [...] einzeln unterrichtet werden müssen; deshalb sollten nicht mehr als 20 Kinder in dieser Klasse sein“ (*Lecciones de enseñanza mútua*, 1818, S. 31). Dies stellte eine eindeutige Abweichung der ansonsten in den Schulen des wechselseitigen Unterrichts vorherrschenden Gruppenunterweisung dar. Die Fragilität des Sandes als Register wurde dementsprechend mit der drohenden Gefahr der Unordnung verbunden. Der Schulbeamte Díaz Manzanares merkte beispielsweise an, dass der Monitor angesichts der intendierten Einübung von vier verschiedenen Alphabeten zum kleinen Tyrann bei dieser Übung werden sollte: „Und wenn dieser nicht so agiert, verkommt alles zum Spiel“ (Díaz Manzanares, 1821, S. 7). Nichts anderes hatten die Madrider Schullehrer im Sinn, als sie 1838 die Übungen am Sandtisch als ein Problem der Disziplin betrachteten und eindeutig verdammt. Die Übungen am Sandtisch seien eine ständige Quelle für Versuchungen: „Dies bietet Gelegenheit zur Unterhaltung, indem anstatt Buchstaben zuweilen eine Puppe oder andere merkwürdige Figurchen gezeichnet werden, oder einen ‚Sandkrieg‘ unter den Kindern angezettelt wird und Tausend sonstige Teufeleien, von denen der Lehrer, der sich ja auf die Aufsicht der Monitore verlässt, nichts mitbekommt“ (*Academia de profesores de primera educación*, 1838, S. 18).

Abgesehen von anderen möglichen, lokal variierenden Argumenten und Schreibtraditionen waren die durch die Arbeit am Sandtisch entstandenen Aufsichtsprobleme sehr ernst zu nehmen. Schließlich hatte der wechselseitige Unterricht suggeriert, dass hiermit das Aufsichtsproblem in den großen Schulen definitiv gelöst worden sei. Und ausgerechnet ein solches Ordnungsproblem bereits zu Beginn der Unterrichtszeit zu haben, war vielen Lehrern, Inspektoren und Diskutanten nicht zu vermitteln. Zwei Aufsichts- und Kontrollprobleme standen zur Diskussion. Zum einen ging es um die Verrichtung der Übung selbst, die angesichts einer Oberfläche, die relativ einfach und schnell Kor-



rekturen mit dem Finger ermöglichte, nicht eine valide Fläche für Leistungserbringung anbot. Zum anderen ging es um diese limitierte Registrierfähigkeit an sich, die sogar nach korrekter Ausführung der Übung völlig verschwand. Es war deshalb für die Lehrer unmöglich, die Leistungen der eigenen Monitore zu beaufsichtigen. Nur in den wiederkehrenden Prüfungen wurden solche Mängel für den Lehrer sichtbar, aber dies nach einem nennenswerten Zeitverlust. Erneut schienen der Sandtisch und seine kurzlebigen Leistungen eine Gefahr für ein zentrales Versprechen des wechselseitigen Unterrichts darzustellen, nämlich die Zeitersparnis bei der Elementarunterweisung. Angesichts dieser zweifachen Hypothek überrascht nicht, dass der Sandtisch die vielleicht kurzlebigste technologische Erfindung des Bell-Lancaster-Systems wurde.

## **5. Schluss: Der Sandtisch und die Formierung der modernen Schulordnung**

Die ephemere Natur der in den Sand geschriebenen Worte sowie die Möglichkeit, auf dieser Oberfläche unzählige Schreibübungen durchzuführen, faszinierte die Unterstützer des wechselseitigen Unterrichts. Die aus der Not geborene Technik stellte eine durchaus simple Erfindung dar, welche die Produktivität der Schularbeit, diese gemessen an der Zahl der verrichteten Übungen in einer bestimmten Zeiteinheit, um einiges erhöhen sollte. Dieser Produktivitätsgewinn, ganz nach den utilitaristischen Vorstellungen der Zeit, suggerierte außerdem eine besondere Kinderfreundlichkeit für den Beginn des Schulunterrichts (Hogan, 1989). In diesem Sinne stellte die Überführung der Technik des Sandschreibens in die Schultechnologie des Sandtisches, einschließlich ihrer curricularen und rituellen Einrahmung, einen Vorgang dar, der augenscheinlich nur Gewinner kannte.

Und dennoch, importiert in einen westlichen Kontext, konnte die ephemere Qualität der im Sandtisch erbrachten Leistungen aufgrund der Flüchtigkeit der Übungen zu einer Gefahrenquelle für die moderne, pädagogisch gestaltete Schulordnung mutieren. Denn die Kombination aus bürokratischer Rationalität und Seelenführung, die die Grundlage der modernen westlichen Schule bildet (Hunter, 1994), verlangte zunehmend nach Registrierung von Leistungen und nach festen Aufsichtsverhältnissen. Die durch die Arbeit am Sandtisch suggerierte erhöhte Produktivität hinsichtlich der modernen Schulordnung konnte schnell ins Gegenteil umschlagen, wenn der Imperativ der Registrierung als Bedingung der Aufsicht nicht eingehalten werden konnte. Der Sandtisch verdankte schließlich seine Integration in ein umfassendes, disziplinierendes und institutionell verankertes Ordnungsmuster der Kulturtransmission seiner anfänglichen Akzeptanz. Die versprochene Produktivität des wechselseitigen Unterrichts konnte einerseits sehr wohl mit dem disziplinarischen Design dieser Schulen Hand in Hand gehen, aber manche Radikalisierungen des Produktivitätsgedankens arbeiteten andererseits dem Disziplinarzweck der Institution Schule entgegen, wie im Falle des Sandtisches. Die von Anne Querrien wiederholt aufgeworfene Frage, ob die Pädagogik des wechselseitigen Unterrichts eine „zu wirksame“ Pädagogik sei, findet hier ihren Sinn (Querrien,

2005). Es geht nicht um die Wirksamkeit der Lernerträge, wie das Problem des Schreibens auf Sand als nicht unbedingt hilfreiche Vorbereitung für das „wahre“ Schreiben auf Papier zeigt. Es geht vielmehr um die Frage, ob der Produktivitätsimperativ moderner Schulsysteme in der Tat die Grundcharakteristika des Schullebens bestimmt. Für die klassische Schulstruktur der Moderne ist dies zu verneinen. Produktivität an sich, zumal wenn sie die Disziplinaspekte der Schule abschwächt, reicht für die Etablierung einer Schul- und Unterrichtsordnung nicht aus.

Die Analyse des Sandtisches hat genau diese Konstellation gezeigt. Nicht unbedingt die Unzulänglichkeit des Sandes als Schreiboberfläche war das zentrale Problem – denn schließlich sollten die Schiefertafeln genau wegen ihrer ungenügenden Vorbereitung zum „richtigen“ Schreiben einige Jahrzehnte später auch verworfen werden (für Bayern: Caruso, 2003, S. 263-270); eher die Ängste um mögliche Ablenkungen und betrügerische Handlungen angesichts einer so unbeständigen Fläche wie der des Sandtisches, deren Registrierungskapazität gegen Null tendierte, bestimmten ihr Schicksal über einzelne Kontexte hinweg. In diesem Sinne weisen die hier herausgearbeiteten Dilemmata, die hinsichtlich der Arbeit am Sandtisch offensichtlich geworden waren, auf tiefe Strukturen der Schulordnung und -arbeit hin. Querrien fragte, ob genau das Versprechen, anhand des wechselseitigen Unterrichts alle Kinder in einer sehr kurzen Zeit ausreichend in den Grundlagen des Lesens, Schreibens und Rechnens zu unterweisen, für die moderne pädagogische Forderung der disziplinarischen Subjektbildung nicht eine Verheißung, sondern eher eine Gefahr darstelle. Eine so kurze Schulzeit – so ihr Argument weiter – würde eventuell dem einfachen Verlangen nach Qualifizierung Genüge tun, aber nicht dem disziplinarischen Imperativ der Habitus- und der Gewissensformierung durch Praktiken der unterbrochenen Aufsicht. Auf der Grundlage dieser konstitutiven Zielsetzung, die sich organisatorisch in der sog. Grammatik der Schularbeit besonders zeigt, sei Schule immer eine dem reinen Kapitalismus nicht völlig angemessene, letztlich pontenziell dis-funktionale Organisation gewesen, deren Wurzeln weit in älteren, nicht unbedingt kapitalistischen Ordnungsmustern zu suchen sind. Historiographisch wird diese grundlegende Funktionsweise nicht so sehr in programmatischen Schriften zu erschließen sein, sondern auf der Ebene einer Technologiesgeschichte, die Materialitäten und ihre Deutungen analytisch miteinander verbindet.

### Archivalien

Archivo General de la Nación (Buenos Aires)  
 Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires (La Plata/Argentinien)  
 Archivo Municipal de Palma de Mallorca  
 RSEAP – Archivo de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Madrid

### Literatur

Academia de profesores de primera educación (1838). *Informe de la Academia de Profesores de Primera Educación de esta corte al escmo. Ayuntamiento Constitucional de la misma*. Madrid: Imprenta de D. Hernando.

- Baker, E. (1816). *A Brief Sketch of the Lancasterian System, Intended As a Companion In Visiting a Lancasterian School*. Troy, N.Y.: Printed for the Author by F. Adancourt.
- Baumfelder, C. F. G. (1835). *Die Eckernförder Elementarschuleinrichtung*. Dresden: Ch. F. Grimmer'sche Buchhandlung.
- Bell, A. (1823). *Mutual Tuition and Moral Discipline*. London: Printed for G. Roake, C. & J. Rivington, Hatchard and Son, W. Blackwood, J. Cumming.
- British and Foreign School Society (1834). *Manual of the System of Primary Instruction*. London: Printed for the Society.
- Campbell, A. D. (1834). On the state of Education of the Natives in Southern India. *The Journal of Literature and Science*, 1(5), 350-359.
- Cape of Good Hope and School Commission (1814). *The Philanthropist*, IV, 93-96.
- Carderera, M. (1854). *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. Band I. Madrid: Imprenta de A. Vicente.
- Caruso, M. (2003). *Biopolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in den Bayerischen Volksschulen (1869-1918)*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Caruso, M. (2010). *Geist oder Mechanik. Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen in Preußen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien 1800-1870*. Frankfurt a.M.: Verlag Peter Lang.
- Central Society of Education (1838). *The results of the statistical inquiries of the Society*. London: Printed for Taylor and Walton.
- Cuban, L., & Tyack, D. (1995). *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. London/Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- de Iturzaeta, J. F. (1846). *Sistema misto general o sea régimen de las escuelas de instrucción primaria, elemental y superior*. Madrid: Imprenta de D. Victoriano Hernando.
- Díaz Manzanares, J. (1821). *Nulidades de la enseñanza mutua por Lancaster comparada con los sistemas españoles*. Madrid: Imprenta de D. Fermín Villalpando.
- Eggers, C., & Hansen, H. (1825). *Begleitungsblätter der Lese-, Schreib- und Rechentabellen. Erste Abtheilung: Zu den Lesetabellen*. Eckernförde: Königl. Christians-Pflegehaus.
- [o.A.] (1830). *Guida per le scuole di reciproco insegnamento*. Florenz: Per Gregorio Chiari.
- Hall, N. (2003). The role of the slate in Lancasterian schools as evidenced by their manuals and handbooks. *Paradigm*, 2(7), 46-54.
- Hogan, D. (1989). The Market Revolution and Disciplinary Power: Joseph Lancaster and the Psychology of the Classroom System. *History of Education Quarterly*, 29(3), 381-417.
- Hunter, I. (1994). *Rethinking the School. Subjectivity, Bureaucracy, Criticism*. New York: St. Martin Press.
- Iremonger, F. (1818). *Dr. Bell's System of Instruction Broken into Short Questions and Answers*. London: Printed for F. C. and J. Rivington.
- Junta Protectora y Directora de la Enseñanza Mutua (1820). *Método de enseñanza mutua, según los sistemas combinados del Dr. Bell y de Mr. Lancaster*. Madrid: Imprenta Real.
- Lancaster, J. (1810). *The British System of Education*. London: Printed and Sold at the Royal Free School, Bourrough Road, Southwark, by Joseph Lancaster.
- Lancaster, J. (1821). *The Lancasterian System of Education, With Improvements*. Baltimore: Published for the Author.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University.
- [o.A.] (1818). *Lecciones de enseñanza mútua según los métodos combinados por Bell y Lancaster ó plan de educación para los niños pobres*. Valencia: Imprenta de Manuel Muñoz y Compañía.
- Marsh, H. (1811). *A Vindication of Dr. Bell's System of Tuition in A Series of Letters*. London: Rivington.

- Martin, J. (1827). *Manuel pour les écoles d'enseignement mutuel, à l'usage des inspecteurs et des régents de ces écoles*. Genf: Barbezat et Delarue.
- McDaniel, J. T. (2008). *Gathering Leaves & Lifting Words. Histories of Buddhist Monastic Education in Laos und Thailand*. Seattle/London: University of Washington Press.
- Möller, J. C. (1826). *Ueber Anwendung der wechselseitigen Schuleinrichtung in Volksschulen unserer Herzogthümer*. Altona: J. F. Hammerich, 152-175.
- Mr. H. (1833). *The practical manual of the Madras, or national system of education*. London: J. G. and F. Rivington, and Roake and Varty.
- Native Schools at Bombay (1818). *The Panoplist, and Missionary Herald*, XIV, 558-562.
- Nicole, D. (1823). *Nouveau guide de l'enseignement mutuel, abrégé*. Lausanne: chez Henri Fischer.
- Paldi, C. (1826). *Prospetto analitico delle scuole di mutuo insegnamento*. Lugano: Tip. Vanelli e C.
- Pearson, J. D. (1830). *The British System of Instruction, as Adapted to Native Schools in India*. Kalkutta: Baptist Mission Press.
- Peters, H. (1829). *Die wechselseitige Schuleinrichtung, ein bedeutender Schritt zur Verbesserung der Volksschulen, gegen Einwürfe gerechtfertigt*. Altona: Bei Karl Busch, Nachfolger.
- [o.A.] (1823). *Plan de enseñanza para escuelas de primeras letras*. Buenos Aires: Imprenta de los Expositos.
- Ponce, W. (1882). Brief an Benjamín Zorrilla, 8. November 1882. *El monitor de la educación común*, I(18), 545-546.
- Querrien, A. (2005). *L'école mutuelle. Une pédagogie trop efficace?* Paris: Le Seuil.
- Quignon, Mme. (1823). *Manual para las escuelas de niñas, o, resumen de enseñanza mutua: aplicada a la lectura, escritura, cálculo y costura*. Buenos Aires: Imprenta de los Espósitos.
- Ramsay, W. (1836). *Journal of a Missionary Tour in India*. Philadelphia: J. Whetham.
- Reigart, J. F. (1916). *The Lancasterian System of Education in the Schools of New York City*. New York: Teachers College, Columbia University.
- State of Education in Bengal (1837). *The Christian Examiner*, XXI, 21-33.
- Tronchot, R. R. (1972). *L'Enseignement mutuel en France de 1815 à 1833, les luttes politiques et religieuses autour de la question scolaire*. Le Mans: Archives de la Sarthe.
- Tschurennev, J. (2008). *Imperial Experiments in Education: Monitorial Schooling in India, 1789-1835*. Berlin: Humboldt-Universität.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The 'Grammar' of Schooling: Why has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- Williams, J. (1837). *A narrative of missionary enterprises in the South Sea islands*. London: Published for the author by J. Snow.
- Zerrenner, C. Ch. G. (1832). *Ueber das Wesen und den Werth der wechselseitigen Schuleinrichtung*. Magdeburg: W. Heinrichshofen.

### **Anschrift des Autors**

Prof. Dr. Marcelo Caruso, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Unter den Linden 6 (Sitz: GS 7), 10099 Berlin, Deutschland  
E-Mail: marcelo.caruso@hu-berlin.de